

Esquema de calificación

Mayo de 2019

Historia

Nivel superior

Prueba 3 – historia de América

No part of this product may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems, without written permission from the IB.

Additionally, the license tied with this product prohibits commercial use of any selected files or extracts from this product. Use by third parties, including but not limited to publishers, private teachers, tutoring or study services, preparatory schools, vendors operating curriculum mapping services or teacher resource digital platforms and app developers, is not permitted and is subject to the IB's prior written consent via a license. More information on how to request a license can be obtained from <http://www.ibo.org/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

Aucune partie de ce produit ne peut être reproduite sous quelque forme ni par quelque moyen que ce soit, électronique ou mécanique, y compris des systèmes de stockage et de récupération d'informations, sans l'autorisation écrite de l'IB.

De plus, la licence associée à ce produit interdit toute utilisation commerciale de tout fichier ou extrait sélectionné dans ce produit. L'utilisation par des tiers, y compris, sans toutefois s'y limiter, des éditeurs, des professeurs particuliers, des services de tutorat ou d'aide aux études, des établissements de préparation à l'enseignement supérieur, des fournisseurs de services de planification des programmes d'études, des gestionnaires de plateformes pédagogiques en ligne, et des développeurs d'applications, n'est pas autorisée et est soumise au consentement écrit préalable de l'IB par l'intermédiaire d'une licence. Pour plus d'informations sur la procédure à suivre pour demander une licence, rendez-vous à l'adresse <http://www.ibo.org/fr/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

No se podrá reproducir ninguna parte de este producto de ninguna forma ni por ningún medio electrónico o mecánico, incluidos los sistemas de almacenamiento y recuperación de información, sin que medie la autorización escrita del IB.

Además, la licencia vinculada a este producto prohíbe el uso con fines comerciales de todo archivo o fragmento seleccionado de este producto. El uso por parte de terceros —lo que incluye, a título enunciativo, editoriales, profesores particulares, servicios de apoyo académico o ayuda para el estudio, colegios preparatorios, desarrolladores de aplicaciones y entidades que presten servicios de planificación curricular u ofrezcan recursos para docentes mediante plataformas digitales— no está permitido y estará sujeto al otorgamiento previo de una licencia escrita por parte del IB. En este enlace encontrará más información sobre cómo solicitar una licencia: <http://www.ibo.org/es/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

Se recuerda a los examinadores y moderadores que es necesario aplicar las bandas de calificación que **mejor reflejen** el nivel de las respuestas de los alumnos y **conceder puntuaciones donde sea posible**. Si una respuesta indica que las exigencias de la pregunta se han entendido y abordado, pero que **no se han tenido en cuenta todas las implicaciones (p. ej. comparar o contrastar; razones o importancia; métodos o éxito)**, los examinadores deben usar toda la gama de puntuaciones que permite el esquema de calificación sin dudar; es decir, si la respuesta aborda de manera satisfactoria algunos de los criterios, se debe reflejar en la puntuación del alumno de la manera correspondiente. **Para la atención de todos los examinadores: Si usted no está seguro del contenido del trabajo del alumno o de que este sea lo suficientemente preciso, por favor, póngase en contacto con su jefe de equipo.**

Puntos	Descriptor de nivel
13–15	<ul style="list-style-type: none"> La respuesta se centra claramente en el tema, y demuestra un alto grado de conciencia de las exigencias e implicaciones de la pregunta. Está bien estructurada, es equilibrada y se organiza de forma eficaz. Los conocimientos demostrados son detallados, precisos y pertinentes. Los acontecimientos se ubican en su contexto histórico, y se observa una clara comprensión de los conceptos históricos. Los ejemplos utilizados son adecuados y pertinentes, y se utilizan eficazmente para respaldar el análisis o la evaluación. Los argumentos son claros y coherentes. Se evalúan distintas perspectivas y esa evaluación está integrada de manera eficaz en la respuesta. La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Todos, o casi todos, los puntos principales se fundamentan y la respuesta presenta un argumento que conduce a una conclusión coherente.
10–12	<ul style="list-style-type: none"> Se comprende y aborda lo que exige la pregunta. En general, la respuesta está bien estructurada y organizada, aunque puede haber cierto grado de repetición o falta de claridad en algunas partes. Los conocimientos son precisos y pertinentes. Los acontecimientos se ubican en su contexto histórico, y se observa una clara comprensión de los conceptos históricos. Los ejemplos utilizados son adecuados y pertinentes, y se utilizan para respaldar el análisis o la evaluación. Los argumentos son en su mayoría claros y coherentes. Se observa cierta conciencia y evaluación de distintas perspectivas. La respuesta incluye un análisis crítico. La mayor parte de los puntos principales se fundamentan y la respuesta presenta un argumento que conduce a una conclusión coherente.
7–9	<ul style="list-style-type: none"> La respuesta evidencia comprensión de lo que exige la pregunta, aunque estas exigencias se abordan solo parcialmente. Se intenta seguir un enfoque estructurado. Los conocimientos demostrados son precisos y pertinentes en su mayor parte. Los acontecimientos generalmente se ubican en su contexto histórico. Los ejemplos utilizados son adecuados y pertinentes. La respuesta no se limita a describir sino que incluye cierto análisis o comentario crítico, pero este no se fundamenta.
4–6	<ul style="list-style-type: none"> La respuesta evidencia cierta comprensión de lo que exige la pregunta. Si bien se observa un intento de seguir una determinada estructura, la respuesta carece de claridad y coherencia. Se demuestran conocimientos pero estos carecen de precisión y pertinencia. La comprensión del contexto histórico es superficial. Se utilizan ejemplos concretos, pero estos son indefinidos o carecen de pertinencia. Se incluye un análisis limitado, pero la respuesta no es analítica sino principalmente narrativa o descriptiva.

1–3	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una escasa comprensión de lo que exige la pregunta. La respuesta tiene una estructura deficiente o, cuando hay una estructura de ensayo reconocible, apenas se centra en la tarea. • Se demuestran escasos conocimientos. Cuando se utilizan ejemplos concretos, estos se refieren a datos incorrectos, carecen de pertinencia o son indefinidos. • La respuesta no incluye un análisis crítico o, si lo incluye, este es escaso. Consiste principalmente en generalizaciones y afirmaciones insuficientemente fundamentadas.
0	<ul style="list-style-type: none"> • La respuesta no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran anteriormente.

Sección 1: Sociedades y culturas indígenas en América (c.750–1500)

1. “La guerra fue esencial para mantener y ampliar la organización política”. Discuta esta afirmación con referencia a **una** sociedad precolombina.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de la afirmación de que la guerra fue esencial para mantener y ampliar la organización política. Los alumnos pueden cubrir por igual la contribución de la guerra al mantenimiento del poder, y su importancia en cuanto a la expansión, o pueden dar prioridad a la discusión de uno u otro aspecto, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia a la guerra como medio de legitimar líderes por las víctimas que conseguían para ofrecer en sacrificio a los dioses (por ejemplo, las guerras floridas de los aztecas). También pueden discutir la importancia de la guerra para sofocar rebeliones internas que desafiasen a la autoridad establecida y para acceder a recursos económicos para evitar rebeliones internas. Los alumnos también pueden hacer referencia a la capacidad de la guerra para ampliar la organización política, sometiendo a pueblos vecinos y logrando el dominio militar. Para ilustrarlo, pueden hacer referencia a la lucha entre las ciudades estado mayas de Calakmul y Tikal.

2. Examine la importancia religiosa de la relación entre el hombre y la naturaleza en **dos** sociedades indígenas.

La pregunta requiere que los alumnos consideren la interrelación entre la religión, el hombre y la naturaleza en dos sociedades indígenas. Las dos sociedades pueden haber sido o no contemporáneas entre sí. Los alumnos pueden cubrir por igual las dos sociedades, o pueden dar prioridad a la discusión de una sobre la otra. Puede o no utilizarse un enfoque comparativo. La naturaleza desempeñó un papel importante en las explicaciones religiosas de la creación de la tierra y la humanidad; los dioses y otras criaturas divinas eran representados por animales, plantas y otros elementos de la naturaleza. Las sociedades indígenas atribuían a los animales y plantas desde poderes de curación hasta sobrenaturales. Los alumnos pueden también discutir la importancia de los sacrificios de animales para conseguir el favor de los dioses y/o pueden discutir las interpretaciones de los fenómenos naturales como señales de la voluntad de los dioses o de profecías.

Sección 2: Exploración y conquista europea en América (c.1492–c.1600)

3. Examine las consecuencias de la conquista de los aztecas por parte de Cortés para la exploración española de América Latina.

La pregunta requiere que los alumnos consideren la interrelación entre la conquista de los aztecas por parte de Cortés y la exploración española de América Latina. Las consecuencias pueden extenderse más allá del marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden abordar las consecuencias examinando las formas en que la rapidez de la conquista de México fue interpretada por los españoles como prueba de su superioridad, lo que fomentó más exploraciones. Además, las riquezas encontradas en el Imperio azteca hizo que las ansias de los españoles por llevar a cabo más exploraciones de Yucatán, Honduras y Guatemala aumentaran. La conquista de Cortés también fomentó más exploraciones de la costa mexicana del Pacífico, para encontrar un estrecho que conectase los océanos Atlántico y Pacífico. Esto llevó a la exploración de Baja California. Los alumnos pueden hacer referencia a la ambición de los exploradores y cómo esta produjo conflictos, por ejemplo, el del capitán Cristóbal de Olid, que exploró México occidental y Honduras por orden de Cortés y lo desafió en 1524.

4. Discuta el impacto de las Leyes de Burgos (1512) en los pueblos indígenas de la América española.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada del impacto de las Leyes de Burgos en los pueblos indígenas de la América española. El impacto de las leyes puede extenderse más allá del marco cronológico indicado pero debe estar claramente vinculado a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden hacer referencia a las 35 leyes de Burgos como primer intento del gobierno español de regular el tratamiento de los pueblos indígenas en América. Las leyes establecieron reglamentos sobre las condiciones laborales y de vida, además de prohibir el castigo a los pueblos indígenas por parte de los encomenderos. Los dominicos intentaron reducir el maltrato pero consideraron que las leyes eran inadecuadas e inejecutables. Los abusos llevaron a que se dictaran las nuevas Leyes de Indias (1542). No obstante, la oposición colonial llevó a la restauración de una especie de repartimiento después de 1550. Los argumentos pueden abordar la disparidad entre el lenguaje de las leyes y la medida en que fueron implementadas dependiendo del momento, el lugar y las circunstancias.

Sección 3: Gobierno colonial en el Nuevo Mundo (1500–1800)

5. Compare y contraste la organización política en la América española y la América del Norte británica.

La pregunta requiere que los alumnos expongan las semejanzas y diferencias entre el gobierno colonial español, y el británico en América del Norte, en términos de organización política, haciendo referencia a ambos a lo largo de toda la respuesta. Los dos gobiernos coloniales pueden o no haber sido contemporáneos entre sí. Los alumnos pueden hacer referencia a cómo tanto España como Gran Bretaña conservaban la autoridad suprema sobre sus colonias. Sin embargo, pueden argumentar que la organización política de la América española era dirigida desde el Consejo de Indias en España, mientras que una mayor descentralización en la América del Norte británica tuvo como resultado una mayor participación política local. Los alumnos pueden abordar, no obstante, la existencia de cierta organización política local en la América española con los adelantados y los cabildos. Los alumnos también pueden argumentar que hubo división del poder en la América británica, mientras que en la española el poder estuvo más concentrado. Sin embargo, la propiedad británica o colonias reales tuvieron menos división de poder, y se establecieron sistemas judiciales tanto en la América británica como en la española. Deben indicarse claramente tanto las semejanzas como las diferencias, pero no es preciso que su número sea el mismo.

6. Evalúe la importancia de las plantaciones en las economías de las colonias americanas.

La pregunta requiere que los alumnos realicen una valoración de la importancia de las plantaciones en las economías coloniales. Puede o no utilizarse un enfoque comparativo entre países. Los alumnos pueden hacer referencia al papel de las plantaciones como estímulo de las economías coloniales al producir grandes volúmenes de cultivos comerciales y aumentar los volúmenes de comercio. Las plantaciones promovieron el desarrollo de las infraestructuras de transporte para posibilitar las exportaciones. Por otra parte, los alumnos pueden evaluar el papel de las plantaciones en el desarrollo de las economías de monocultivo, por ejemplo, el azúcar en la economía jamaicana. Los pequeños agricultores fueron desplazados, las tierras fueron ocupadas por grandes empresarios y surgieron las desigualdades económicas y sociales. Los alumnos pueden también considerar la volatilidad de los precios de los productos. Pueden evaluarse tanto la importancia como las limitaciones, pero no es preciso que se ponga el mismo énfasis en ambos aspectos. Pueden también abordarse otros factores pertinentes, por ejemplo, el desarrollo del comercio de esclavos para satisfacer la demanda de mano de obra.

Sección 4: La religión en el Nuevo Mundo (1500–1800)

7. Evalúe la influencia que ejercieron las órdenes religiosas en la América española.

La pregunta requiere que los alumnos realicen una valoración del impacto de las órdenes religiosas en la América española. Los efectos pueden extenderse más allá del marco cronológico de la sección, pero deben estar claramente vinculados al impacto de las órdenes religiosas. Puede o no utilizarse un enfoque comparativo entre órdenes y/o países. Los jesuitas y los franciscanos fundaron algunos de los primeros centros educativos de la región y enseñaron a los pueblos indígenas a leer y escribir. Los dominicos (por ejemplo, Las Casas) defendieron un trato más humano de las poblaciones indígenas. Los alumnos pueden realizar una valoración del impacto económico y social de las reducciones y las misiones y/o evaluar su contribución a la lucha contra la esclavitud. Los alumnos pueden argumentar que las órdenes forzaron la conversión religiosa de los indígenas y destruyeron sus culturas y lenguas. Para establecer el contexto o para ilustrar las limitaciones, los alumnos pueden hacer referencia a otros factores pertinentes, por ejemplo, el desafío de jesuitas, dominicos o franciscanos a la autoridad colonial española.

8. Discuta los motivos del surgimiento del sincretismo en América.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de los motivos del surgimiento del sincretismo en América. Las causas pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden hacer referencia al sincretismo como pertinente al contacto entre los elementos coloniales europeos y su relación con las poblaciones indígenas y los esclavos africanos, ya sea en las colonias españolas, portuguesas, francesas o británicas. El sincretismo incluía la mezcla de las culturas religiosas amerindia, africana, católica y protestante. Las colonias católicas latinoamericanas fueron más tolerantes con el sincretismo mientras que las colonias protestantes de América del Norte se resistieron. Los esclavos africanos y los pueblos indígenas escondían sus creencias en Orishas (espíritus y deidades menores) adorándolos bajo la forma de santos católicos. Los alumnos pueden también discutir los intentos de las autoridades religiosas y políticas de suprimir el sincretismo.

Sección 5: La esclavitud en el Nuevo Mundo (1500–1800)

9. Evalúe la importancia del sistema de asiento de esclavos en el establecimiento y expansión de la esclavitud.

La pregunta requiere que los alumnos realicen una valoración de la importancia del sistema de asiento de esclavos en el establecimiento y expansión de la esclavitud. Los conocimientos que se apliquen pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden hacer referencia a la demanda de esclavos africanos para abastecer de mano de obra a las plantaciones de azúcar y tabaco, así como a las minas de la América colonial como consecuencia de la alta cifra de mortalidad de la población indígena. Los españoles intentaron satisfacer esta necesidad asignando asientos (contratos) a partir de 1517. Dada la prohibición de comercio español directo con África, España vendió contratos tanto a individuos como a compañías de Portugal, Gran Bretaña, Holanda, Alemania y Francia. Tras el Tratado de Utrecht de 1713, Gran Bretaña adquirió el asiento (y lo vendió a la Compañía del Mar del Sur británica). Para contextualizar la importancia relativa, puede hacerse referencia a diversos factores, incluido el hecho de que el asiento representaba una parte bastante pequeña del comercio de esclavos.

10. Discuta los motivos por los que los cuáqueros y otros primeros abolicionistas se opusieron a la esclavitud.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de los motivos por los que los cuáqueros y otros primeros abolicionistas se opusieron a la esclavitud. Los motivos pueden ser anteriores al marco cronológico indicado, pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual los cuáqueros y otros primeros abolicionistas, o pueden dar prioridad a uno de los grupos, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Puede o no utilizarse un enfoque comparativo. Los alumnos pueden hacer referencia a la creencia de los cuáqueros de que los seres humanos, con independencia de su etnia, eran iguales y que, por tanto, la esclavitud era inmoral. La discusión puede incluir referencias a la *Germantown Quaker Petition Against Slavery* (Petición de Germantown contra la esclavitud) (1688). Los alumnos pueden también discutir la violenta captura de esclavos, las condiciones del Pasaje del Medio y la separación de las familias de esclavos como factores que contribuyeron a los motivos de los primeros abolicionistas para oponerse a la esclavitud.

Sección 6: Movimientos independentistas (1763–1830)

11. “La influencia de las ideas fue el factor más importante que llevó a la declaración de independencia de los Estados Unidos”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada del papel de las ideas en la creación de la declaración de independencia de Estados Unidos. Las causas de la independencia de EE.UU. pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden hacer referencia a la influencia de la Ilustración, que apoyaba la existencia de ciertos derechos inalienables. Conceptos como la libertad, la igualdad ante la ley o el derecho a rebelarse contra los gobiernos tiránicos fueron incorporados a la declaración de independencia de Estados Unidos. Los alumnos pueden discutir la influencia del liberalismo y el republicanismo. Puede hacerse referencia a otros factores, por ejemplo, la insatisfacción respecto al gobierno británico basada en argumentos económicos, pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

12. Evalúe el impacto de la independencia en la economía de **un** país de América.

La pregunta requiere que los alumnos realicen una valoración de los puntos fuertes y débiles del impacto de la independencia en la economía de un país de América. Los alumnos pueden hacer referencia al estancamiento económico tras la independencia o al surgimiento de conflictos nacionales. También pueden argumentar que los nuevos gobiernos carecían de destrezas administrativas y el autogobierno implicaba mayores costes. Los alumnos también pueden hacer referencia a las restricciones comerciales recientemente establecidas con respecto a los antiguos colonos, que afectaban a sus oportunidades comerciales. Sin embargo, los alumnos pueden mencionar los efectos económicos positivos que produjo el fin del monopolio comercial exterior con el colonizador, y las oportunidades que entonces se abrían en los mercados de capital internacionales, así como que quedaban libres de impuestos y exacciones por parte de la metrópoli. Aunque puede hacerse referencia a otros factores pertinentes para establecer un contexto, por ejemplo, el impacto social de la independencia, la respuesta debe centrarse principalmente en la evaluación del impacto de la independencia en la economía.

Sección 7: La construcción de naciones y los desafíos que enfrentaron (c.1780–c.1870)

13. “La guerra de 1812 tuvo mayor impacto en la América del Norte británica que en Estados Unidos”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de la afirmación. La discusión puede extenderse más allá del marco cronológico indicado pero debe estar claramente vinculada a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual la América del Norte británica y Estados Unidos o pueden dar prioridad a la evaluación de uno u otro aspecto, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia al hecho de que el Tratado de Gante (1814) no produjo ningún cambio territorial y no abordó las principales cuestiones que habían llevado a la guerra. Con la derrota de la Confederación de Tecumseh, la Unión de los Creek, y la retirada militar de Gran Bretaña, se abrió el camino a la expansión en los territorios que conservaban las tribus indígenas. Puede afirmarse que, por sus esfuerzos de defensa, los residentes del Alto Canadá pusieron fin a la posibilidad de que EE.UU. se anexionara Canadá. Los alumnos pueden argumentar que la guerra provocó el aumento de la manufactura y contribuyó al crecimiento del nacionalismo en los EE.UU.

14. Examine las condiciones que llevaron al establecimiento del caudillismo en **un** país de América Latina.

La pregunta requiere que los alumnos consideren la interrelación entre el ascenso al poder de los caudillos y las condiciones que pudieron haber facilitado dicho ascenso. Los alumnos pueden hacer referencia a las condiciones políticas, incluida la inestabilidad política tras la independencia; los conflictos centralistas/federalistas; el regionalismo; la tradición de gobiernos autoritarios; y/o el apoyo de instituciones poderosas, como la Iglesia. Los alumnos también pueden hacer referencia a las condiciones económicas, incluidas las deudas resultantes de las guerras de independencia y del estancamiento de la actividad económica tras la independencia. También pueden considerarse las condiciones sociales, incluido el analfabetismo, la desigualdad social y la falta de oportunidades (especialmente para los nativos y los trabajadores rurales marginados), y/o la existencia de élites regionales que podían dar el poder a los caudillos. Los alumnos también pueden explorar el papel de los atributos y habilidades personales de los caudillos que contribuyeron al establecimiento del caudillismo. Los ejemplos pueden incluir a Juan Manuel de Rosas en Argentina, a José Antonio Páez en Venezuela, y a José Antonio López de Santa Ana en México, entre otros.

Sección 8: La guerra civil estadounidense: causas, desarrollo y consecuencias (1840–1877)

15. Discuta los argumentos a favor y en contra de la esclavitud en EE.UU.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de los argumentos que se expusieron a favor y en contra de la esclavitud en Estados Unidos durante el período. Los argumentos que se discutan pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual los argumentos a favor y los argumentos en contra expuestos en ese período, o pueden dar prioridad en su discusión a unos u otros. Los argumentos religiosos que se expusieron a favor de la esclavitud pueden incluir el que la Biblia no condenase la esclavitud y la conversión de los esclavos al cristianismo; los argumentos legales que se expusieron pueden resaltar la protección de los derechos de propiedad; los argumentos económicos pueden afirmar la supuesta necesidad de la esclavitud para la economía sureña. Los argumentos en contra pueden incluir: los ideales de la Ilustración encarnados en la declaración de independencia, como elemento ideológico; las muchas inmoralidades relacionadas con la esclavitud, como base de la oposición religiosa; el maltrato hacia las personas tomadas esclavas; la naturaleza de “auge y caída” de la economía basada en la mano de obra esclava, en cuanto a oposición económica; y la desigualdad inherente a las leyes de propiedad de esclavos, como argumento legal.

16. ¿En qué medida consideraron el Norte y el Sur que el acuerdo de 1850 era perjudicial para sus intereses?

La pregunta requiere que los alumnos consideren la eficacia u otros aspectos de la idea de que el Norte, el Sur, o ambos consideraron el acuerdo de 1850 perjudicial para sus intereses. Aunque cierto contenido puede ser anterior al marco cronológico indicado para proporcionar un contexto, debe estar claramente vinculado a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual el Norte y el Sur, o pueden dar prioridad a su evaluación de uno u otro, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Los elementos clave del acuerdo de 1850 incluían: la aprobación de una ley sobre esclavos fugitivos más rigurosa; la adición de California como estado “libre”; la aplicación de la soberanía popular en dos territorios; y la abolición del comercio de esclavos en Washington D.C. Los alumnos pueden resaltar el impacto emocional de la *Fugitive Slave Act* (Ley de esclavos fugitivos) tanto en el Norte como en el Sur; el efecto político del aumento de la representación del Norte en el Congreso; las distintas posturas sobre el impacto de la soberanía popular en los territorios; y la extrema tensión entre las dos regiones sobre el comercio de esclavos en la capital de la nación. En general, el Sur consideraba que el acuerdo podía potencialmente ser más perjudicial para sus intereses, pero los abolicionistas del Norte y los elementos del Partido de suelo libre también eran muy críticos con el acuerdo.

Sección 9: El desarrollo de las naciones modernas (1865–1929)

17. “El crecimiento industrial fue el principal motivo de la modernización económica de América”. Discuta esta afirmación con referencia a **un** país.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada, que incluya un variedad de argumentos, en cuanto a si el crecimiento industrial fue lo que más contribuyó a la modernización económica de un país de la región. Los alumnos pueden hacer referencia a cómo el crecimiento industrial modernizó la economía, con elementos como la construcción de ferrocarriles, que facilitaron la integración económica de las regiones, y la organización sistemática en fábricas facilitada por el uso de maquinaria y/o la introducción de nuevas estrategias de producción, incluidas la dirección científica y las líneas de montaje. Los alumnos también pueden argumentar que la segunda revolución industrial trajo consigo la necesidad de reformas económicas modernas para romper los monopolios y mejorar las condiciones laborales. Sin embargo, los alumnos pueden hacer referencia a la importancia relativa de la contribución del crecimiento industrial a la modernización económica argumentando que otros factores tuvieron un mayor impacto. Pueden incluir: políticas gubernamentales de apoyo; la adopción de economías de exportación; los avances en las comunicaciones; las migraciones internas; las políticas liberales de inmigración; y la explotación de los recursos naturales.

18. Evalúe el impacto de la gran migración negra y el Renacimiento de Harlem en la situación de los afroamericanos.

La pregunta requiere que los alumnos realicen una valoración del impacto de la gran migración negra y el Renacimiento de Harlem sopesando los beneficios y los costes que pudieron haber conllevado para los afroamericanos. Los alumnos pueden cubrir por igual el impacto de la gran migración negra y del Renacimiento de Harlem, o pueden dar prioridad a la evaluación de uno u otro, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden argumentar que la gran migración negra mejoró la situación socio-económica de los afroamericanos, ya que las ciudades del Norte ofrecían mejores oportunidades educativas, mas libertades y menos violencia racial. No obstante, persistieron las dificultades sociales, incluida la reducción de la vida comunitaria, los problemas de vivienda y la discriminación. Los alumnos pueden describir mejoras en el empleo, pero argumentar que los trabajos eran mal remunerados y destinados a trabajadores no cualificados, y que no gozaban de la protección de sindicatos. Los alumnos también pueden argumentar que con la explosión cultural del Renacimiento de Harlem, la imagen de los afroamericanos se convirtió en una imagen más sofisticada y que el movimiento dio lugar a que surgieran las primeras reivindicaciones de autodeterminación y los inicios de la militancia. Deben indicarse claramente tanto los efectos positivos como negativos pero no es preciso ni que su número sea el mismo ni que se ponga el mismo énfasis en ambos.

Sección 10: Presencia de América en los asuntos mundiales (1880–1929)

19. “La ideología fue la causa principal de la política exterior expansionista de Estados Unidos”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada que incluya una variedad de argumentos sobre la idea de que la ideología fue la causa principal de la política exterior expansionista de Estados Unidos. Con respecto a la ideología, los alumnos pueden hacer referencia a la importancia de las ideas relativas a la “doctrina del destino manifiesto” y el expansionismo como deber moral ligado a los postulados del darwinismo social. También pueden explicarse las causas económicas del expansionismo, incluida la necesidad de recursos y mercados, dado el crecimiento industrial y el impacto de la depresión de la década de 1870. Los factores sociales pueden incluir la influencia de los misioneros cristianos. Las causas geopolíticas de la política expansionista pueden explicarse incluyendo la necesidad de asegurarse el control de lugares estratégicos, como el Canal de Panamá, Hawái y las Islas de Samoa. También pueden abordarse otras causas políticas de la política expansionista, incluida la necesidad de expandir su influencia, dada la competencia europea, como en Venezuela y Cuba.

20. ¿En qué medida fueron los ideales de paz del presidente Wilson responsables de que EE.UU. no ratificase el Tratado de Versalles?

La pregunta requiere que los alumnos consideren la eficacia u otros aspectos de la idea de que los ideales de paz del presidente Wilson fueron responsables de que Estados Unidos no ratificase el Tratado de Versalles. Las causas/motivos pueden ser anteriores al marco cronológico indicado, pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual argumentos sobre que fueron los ideales de paz los responsables de que no se ratificase el Tratado y sobre teorías alternativas, o pueden dar prioridad en su evaluación a uno u otro argumento, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden explicar los “ideales de paz” haciendo referencia a las declaraciones idealistas de Wilson; a sus planes de paz (expresados en los catorce puntos); y a su decepción en la posguerra cuando vio que muchos de sus objetivos de guerra no se vieron reflejados en el Tratado de Versalles. Puede hacerse referencia a otros factores pertinentes, por ejemplo, la discapacidad física de Wilson, el arraigado sentimiento estadounidense de aislacionismo y las preocupaciones sobre la soberanía (relacionadas con el Artículo X), pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

Sección 11: La Revolución mexicana (1884–1940)

- 21.** “La pérdida del control político de Porfirio Díaz se debió a la inequidad social”. ¿En qué medida está de acuerdo con esta afirmación?

La pregunta requiere que los alumnos consideren la eficacia u otros aspectos de la afirmación de que la pérdida del control político de Porfirio Díaz se debió a la inequidad social. Los motivos pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual la inequidad social y otros factores, o pueden dar prioridad a la primera en su evaluación, pero ambos aspectos deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia a la pobreza generalizada, la desigual distribución de la tierra, y las malas condiciones de vida y laborales de los campesinos y trabajadores mexicanos. Puede hacerse referencia a otros factores pertinentes, por ejemplo, factores económicos, la edad avanzada de Díaz, y la falta de movilidad social de la burguesía, y las élites locales y provinciales, pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

- 22.** Examine los motivos y métodos de la intervención extranjera en la Revolución mexicana.

La pregunta requiere que los alumnos consideren la interrelación entre los motivos y métodos de la intervención extranjera en la Revolución mexicana. Los motivos pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Como vecino de México, a Estados Unidos le preocupaba el impacto en su propio territorio de los disturbios en México e intervino para restablecer el estado de derecho y proteger sus intereses económicos. Los alumnos pueden discutir la utilización de métodos diplomáticos, por ejemplo, la imposición de un embargo en 1912 y/o la negativa de EE.UU. a reconocer a Huerta como presidente. Los alumnos también pueden hacer referencia a la intervención militar en Veracruz y/o la Expedición Punitiva del general Pershing para capturar a Pancho Villa.

Sección 12: La Gran Depresión en América (mediados de la década de 1920 a 1939)

- 23.** Compare y contraste la naturaleza y eficacia de las soluciones aplicadas a la Gran Depresión por **un** presidente estadounidense **y** por **un** primer ministro canadiense.

La pregunta requiere que los alumnos expongan las semejanzas y diferencias entre la naturaleza y la eficacia de las soluciones aplicadas en respuesta a la Gran Depresión por un presidente estadounidense y por un primer ministro canadiense, haciendo referencia a ambos a lo largo de toda la respuesta. Cuando aborden la eficacia, los alumnos pueden ir más allá del marco cronológico indicado, pero los argumentos presentados deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden hacer referencia a la filosofía económica y política de cada líder así como a las acciones llevadas a cabo. Las cuestiones que pueden someterse a comparación y contraste incluyen: los aranceles; el alcance de la ayuda del gobierno; los esfuerzos para resolver el desempleo; los proyectos de obras públicas; el déficit presupuestario por el gasto público; y la eficacia de la comunicación del líder con las masas. Los alumnos pueden también aplicar datos relativos al alcance del restablecimiento económico o discutir el papel de la Segunda Guerra Mundial en contribuir a la recuperación. Deben indicarse claramente tanto las semejanzas como las diferencias pero no es preciso que su número sea el mismo.

- 24.** Discuta las dificultades económicas **y** sociales provocadas por la Gran Depresión en **un** país de América Latina.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de las dificultades económicas y sociales provocadas por la Gran Depresión en un país de América Latina. Las dificultades pueden extenderse más allá del marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual las dificultades económicas y las sociales, o pueden dar prioridad en su discusión a unas u otras, pero ambas deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia a dificultades económicas como la pérdida de mercados exteriores y de inversiones extranjeras, la caída internacional de los precios de los productos básicos, la inflación y/o nuevas restricciones al crédito internacional. También pueden hacer referencia a dificultades sociales, como el impacto de la migración interna y la urbanización, y/o las tensiones sociales entre las clases trabajadoras urbanas por el incremento del desempleo.

Sección 13: La Segunda Guerra Mundial y América (1933–1945)

25. “El deseo de derrotar a Japón fue el motivo principal de la utilización de armas atómicas por parte de EE.UU.”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de la afirmación. Los alumnos pueden hacer referencia a la creencia de los mandos del ejército estadounidense de que se necesitaría una costosa invasión para poder conseguir que Japón se rindiese, por tanto se lanzaron las bombas para acortar la guerra y salvar vidas estadounidenses. Pueden examinarse las batallas de Iwo Jima y Okinawa para reflejar el tipo de defensa que los japoneses podrían haber llevado a cabo. Los alumnos también pueden hacer referencia a las múltiples oportunidades de rendición que se ofrecieron a Japón y no fueron aceptadas. Puede hacerse referencia a otros factores pertinentes, por ejemplo, el deseo de EE.UU. de mostrar un poder mayor que el de la URSS, el gasto del Proyecto Manhattan y/o la represalia por Pearl Harbor, pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

26. Examine las consecuencias económicas de la Segunda Guerra Mundial en **dos** países de América.

La pregunta requiere que los alumnos consideren las consecuencias económicas de la Segunda Guerra Mundial en dos países de América. Los alumnos pueden cubrir por igual las consecuencias en los dos países, o pueden dar prioridad a la discusión de uno u otro, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Puede o no utilizarse un enfoque comparativo. Los alumnos pueden hacer referencia a una gran variedad de consecuencias de la guerra en la economía interna, incluyendo: la inflación; el fin de la Gran Depresión; cambios en los patrones de comercio; industrialización; cambios en el papel económico del gobierno; integración económica de mercados; y promoción de la tecnología. Es pertinente examinar las consecuencias económicas hasta 1945. Las respuestas variarán según el estudio de caso que se elija. En América Latina, algunos de los países posibles serían Brasil, Argentina o México. También pueden ser opciones populares Canadá y Estados Unidos. Aunque puede hacerse referencia a otros factores pertinentes, por ejemplo, las consecuencias sociales, solo serían pertinentes principalmente como contexto de la cuestión planteada en la pregunta.

Sección 14: Procesos políticos en América Latina (1945–1980)

- 27.** Evalúe la contribución de las políticas sociales y culturales al gobierno de Fidel Castro hasta 1980.

La pregunta requiere que los alumnos realicen una valoración del gobierno de Castro como se indica en el marco cronológico especificado. Las políticas pueden extenderse más allá del marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual las políticas sociales y las culturales, o pueden dar prioridad a la discusión de unas u otras, pero ambas deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia a la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba (1961) y a otras políticas para mejorar el acceso a la educación. Pueden discutir los programas de salud que redujeron la mortalidad infantil y/o las políticas dirigidas a la mujer. Las políticas culturales utilizaron la propaganda para exagerar el éxito de los programas y promover el nacionalismo, reflejando el espíritu de la revolución. Puede hacerse referencia a otros factores, por ejemplo, el papel de la policía secreta para controlar la disidencia, , pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

- 28.** “Las políticas económicas, más que las políticas sociales, fueron las responsables de la crisis de la democracia en América Latina”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de la afirmación. Las causas pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual las políticas económicas y las sociales, o pueden dar prioridad a la discusión de las políticas económicas, pero ambos aspectos deberán figurar en la respuesta. En cuanto a políticas económicas, los alumnos pueden hacer referencia al limitado éxito en el control del desempleo o la inflación, al incremento del déficit público y a la nacionalización. Los alumnos pueden discutir la medida en que las políticas para conseguir una mayor igualdad social, como las reformas agrarias, llevaron a protestas contra los gobiernos democráticos. Puede hacerse referencia a otros factores, por ejemplo, el papel de la intervención extranjera, pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

Sección 15: Procesos políticos en Estados Unidos (1945–1980) y Canadá (1945–1982)

29. Compare y contraste las políticas internas de Nixon y Ford.

La pregunta requiere que los alumnos expongan las semejanzas y diferencias entre Nixon y Ford en términos de política interna, haciendo referencia a ambos a lo largo de toda la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia a que Nixon y Ford tenían como preocupaciones macroeconómicas principales la inflación y el gasto deficitario, pero pueden contrastar las políticas poco ortodoxas de Nixon, como la congelación de salarios y precios para resolver el problema de la inflación, con la campaña no intervencionista de Ford, de *Whip Inflation Now* (Azota a la inflación ahora) (*WIN*). Ambos adoptaron rebajas fiscales (1972 y 1975) para impulsar la economía para hacer frente a la recesión, sin tomar en consideración el déficit fiscal. Ambos creían que se debía otorgar a los estados más poder económico. No obstante, a diferencia de las ideas de Nixon con la coparticipación fiscal, Ford negó el rescate financiero federal a la ciudad de Nueva York. Aunque socialmente ambos promulgaron políticas que mejoraron la situación de las mujeres, Nixon se opuso públicamente a la Enmienda de Igualdad de Derechos. Los alumnos pueden discutir que hubo mayores logros para los afroamericanos bajo Nixon (desegregación escolar en el sur, Plan Filadelfia), a pesar de que se decía que Ford tenía una posición más liberal en materia de derechos civiles. Ambos se opusieron a los programas de autobuses federales para la integración. Electoralmente, los alumnos pueden contrastar la estrategia sureña de Nixon con el intento de Ford de captar el voto afroamericano, y hacer referencia a los desafíos que enfrentaron ambas administraciones debido a las mayorías demócratas en la Cámara de Representantes. Deben indicarse claramente tanto las semejanzas como las diferencias, pero no es preciso que su número sea el mismo.

30. Discuta los motivos del surgimiento del nacionalismo en Quebec.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de los motivos del surgimiento del nacionalismo en Quebec. Los alumnos pueden hacer referencia a la contribución de la Revolución Tranquila a la formación de una identidad nacional en Quebec, al pasar la identidad francocanadiense a convertirse en quebequesa, y los objetivos de los quebequeses empezar a diferenciarse de los de la minoría francófona que también vivía en Canadá. El nacionalismo se hizo más fuerte con la promoción de reformas sociales y económicas del gobierno de Lesage, empoderando a la sociedad quebequesa. Los alumnos pueden examinar el impacto de la implementación de un estado de bienestar en Quebec en la formación de un tipo de nacionalismo socialdemócrata. Pueden examinarse las contribuciones de la expansión del funcionariado, la reforma educativa, la nacionalización de empresas y el patrocinio gubernamental de las artes. Los alumnos también pueden argumentar que el ascenso del movimiento independentista de Quebec fue consecuencia de la Revolución Tranquila, examinando la creación del Partido Quebequés soberanista en 1968 o las acciones del Frente de Liberación de Quebec. Deben indicarse claramente tanto la importancia como las limitaciones, pero no es preciso ni que su número sea el mismo ni que se ponga el mismo énfasis en ambas. Puede hacerse referencia a otros factores pertinentes, por ejemplo, la contribución de la Gran Depresión y/o la Segunda Guerra Mundial, pero la respuesta se centrará en la cuestión planteada en la pregunta.

Sección 16: La Guerra Fría en América (1945–1981)

31. Examine el impacto social y cultural de la Guerra Fría en EE.UU. durante la presidencia de Truman.

La pregunta requiere que los alumnos consideren la cuestión de forma que revelen los supuestos y las interrelaciones del impacto social y cultural en EE.UU. como consecuencia de la Guerra Fría durante la administración Truman. Las consecuencias pueden extenderse más allá del marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculadas a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual el impacto social y el cultural, o pueden dar prioridad a uno u otro en su evaluación, pero ambos deberán figurar en la respuesta. Los alumnos pueden hacer referencia al impacto psicológico de acontecimientos, como el caso Rosenberg y las acusaciones de McCarthy. Puede explorarse el impacto de la Guerra Fría en Hollywood y los medios de comunicación de masas debido al énfasis en los temas anticomunistas. También puede anticiparse el apoyo a los movimientos por los derechos civiles para evitar acusaciones de hipocresía.

32. Discuta los motivos y características de la política del “*New Look*” (“nuevo aspecto”) de Eisenhower.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de los motivos y características de la política del *New Look* (“nuevo aspecto”) de Eisenhower. Las causas/motivos pueden ser anteriores al marco cronológico indicado pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta. Los alumnos pueden cubrir por igual los motivos y las características de la política, o pueden dar prioridad a unos u otras en su evaluación, pero ambos deberán figurar en la respuesta. En cuanto a motivos, los alumnos pueden hacer referencia a los costes crecientes de la guerra convencional, la preocupación sobre la inflación y el déficit, y la naturaleza corruptora del complejo militar-industrial (como lo expresó Eisenhower en su discurso de despedida). En cuanto a características, los alumnos pueden desarrollar los temas de la reducción de fuerzas convencionales, la expansión del ejército del aire y el Mando Aéreo Estratégico, el surgimiento del programa de misiles balísticos, así como el incremento de la utilización de operaciones encubiertas (por ejemplo en Guatemala).

Sección 17: Derechos civiles y movimientos sociales en América después de 1945

33. ¿En qué medida el movimiento por los derechos civiles en EE.UU. puso fin a la segregación en el Sur entre 1955 y 1980?

La pregunta requiere que los alumnos consideren la eficacia u otros aspectos de la idea de que el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos había puesto fin a la segregación en el Sur para el año 1980. Pueden incluirse factores fuera del marco cronológico indicado, que llevaron al fin de la segregación en el Sur, pero deben estar claramente vinculados a la cuestión planteada en la pregunta (por ejemplo, que allanaron el camino para el movimiento por los derechos civiles). Los alumnos pueden hacer referencia a los casos Brown I y Brown II como casos de la Corte Suprema que desafiaron y a la vez, sin embargo, perpetuaron la segregación. Pueden abordarse el intento de integración del instituto Central High en Little Rock, Arkansas, o el intento de James Meredith de matricularse en la Universidad de Misisipi para ilustrar el limitado alcance de la integración. También pueden discutir el boicot del autobús de Montgomery por su impacto en la integración en el transporte. También puede ser de aplicación la medida en que los cierres de escuelas de titularidad pública y su sustitución por escuelas del sector privado limitaron la integración en la educación primaria y secundaria. Otros factores pertinentes pueden incluir el alcance de facto de la segregación en el Sur, como ilustran los patrones de distribución de vivienda y de pertenencia a iglesias y clubes sociales, que permaneció en gran medida sin cambios hasta la década de 1970 y posteriormente.

34. “Las protestas de los jóvenes en las décadas de 1960 y 1970 lograron cuestionar la autoridad establecida”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de la afirmación de que las protestas juveniles en las décadas de 1960 y 1970 lograron cuestionar la autoridad establecida. Los alumnos pueden enfocarse en las protestas en los EE.UU, pero acepte cualquier país donde ocurrieron protestas juveniles. Los alumnos pueden argumentar que las protestas pacifistas juveniles lograron desafiar a Nixon para que cambiase la política estadounidense en Vietnam, por ejemplo, con la Moratoria de 1969. Sin embargo, pueden discutir que la retirada de Vietnam no fue necesariamente mérito de la protesta juvenil. Los alumnos también pueden argumentar que la protesta estudiantil desafió a las autoridades universitarias y hacer referencia a sus éxitos en la Universidad de California o el Movimiento por la Libertad de Expresión, en Berkeley. Pueden discutir, no obstante, que el cambio no fue radical, ya que los eslóganes que cuestionaban la autoridad alienaban a quienes estaban en posición de efectuar dicho cambio. Los alumnos pueden argumentar que se logró desafiar a la autoridad política, cuando el Partido Demócrata reformó el proceso de designación de candidatos en 1972 para maximizar la participación de los jóvenes. Los estudiantes en México protestaron en contra de su gobierno y a favor de una reforma agraria. Hubo protestas juveniles también en Argentina, Brasil y Chile, con causas y resultados diversos.

Sección 18: América entre 1980 y 2005

35. “Las políticas de Mulroney (1984–1993) lograron abordar eficazmente las cuestiones internas de Canadá”. Discuta esta afirmación.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada de la afirmación. La discusión de las cuestiones internas puede extenderse más allá del marco cronológico indicado pero debe estar claramente vinculada a las políticas de Mulroney. Los alumnos pueden hacer referencia a que Mulroney presidió Canadá durante un período de fuerte crecimiento económico, con altos niveles de creación de empleo y baja inflación, así como a su sólida trayectoria en temas medioambientales, que incluyó la negociación del Acuerdo sobre lluvia ácida. Las limitaciones que pueden abordarse incluyen la aprobación del impopular *Goods and Services Tax* (Impuesto de bienes y servicios) y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) o sus esfuerzos infructuosos de reforma constitucional.

36. Discuta el impacto interno del terrorismo.

La pregunta requiere que los alumnos presenten una crítica equilibrada y bien fundamentada del impacto interno del terrorismo. Puede o no utilizarse un enfoque comparativo. Los alumnos pueden hacer referencia al incremento de las medidas de seguridad, como el control de fronteras. Pueden discutir las preocupaciones internas, por ejemplo, sobre el derecho a la intimidad tras la aprobación de la *Patriot Act* (Ley Patriótica) después del 11S. En algunos países, el terrorismo tuvo un impacto negativo en las instituciones políticas, por ejemplo, en 1992, el presidente peruano Alberto Fujimori suspendió la Constitución y disolvió el Congreso, alegando que luchaba contra el terrorismo. En otros países, por ejemplo en Colombia, el terrorismo aumentó los conflictos sociales ya que produjo migraciones internas forzadas. Los alumnos pueden discutir el coste económico del terrorismo; el daño a la vida y a las infraestructuras; el impacto del terrorismo en las industrias turística y de transportes; y el aumento de los costes de la seguridad nacional.
